

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Diversidade Cultural na Educação: Crenças Culturais e Linguísticas e Envolvimento Parental dos Profissionais

Bruna Raquel Couto Monteiro

M

2019



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**Diversidade Cultural na Educação: Crenças Culturais e Linguísticas e
Envolvimento Parental dos Profissionais**

Bruna Raquel Couto Monteiro

Outubro, 2019

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia, área de Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Joana Dias Cadima (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Este é o culminar de um longo percurso. Onde reconheço, com todo o coração, que sem cada um de vocês nunca o teria conseguido cumprir até ao fim. E, por isso, sou-vos eternamente grata.

Aos meus pais, por serem o meu maior exemplo. Obrigada por me deixarem acreditar e por me proporcionarem sempre muito mais do que alguma vez tiveram. São a minha maior sorte e o meu melhor porto de abrigo. Às minhas pequenas, que me acompanham em tudo. Foram como são, incrivelmente fortes em caráter, únicas em cada demonstração de amizade e a minha força para confiar, esquecer e seguir. São como sempre foram, o meu maior orgulho.

À Daniela, por me ter acompanhado do início ao fim. Foi a companhia e os conselhos, a partilha e o apoio constante, a sinceridade e o reconhecimento. Obrigada por seres a primeira a acreditar sempre em mim.

À Inês, por continuares a crescer comigo. O tempo está a passar tão depressa e fico de coração cheio por ainda poder recordar contigo todos os embaraços, as histórias, os crachás, a timidez de uma era e as pequenas grandes conquistas que fomos fazendo. Esta é apenas mais uma. Obrigada por a partilhares comigo.

A todas as pessoas que me ouviram e me alegraram os dias. Sobretudo à Filipa, à Cátia e à Adriana por terem dado um sentido especial a todo este percurso e me terem proporcionado muitos mais “Dias de Sol”.

À Professora Joana Cadima, que me guiou em todos os passos. Obrigada por toda a paciência, por todo o incentivo e por todos os conselhos que se revelaram fundamentais no decorrer deste meu trabalho. Obrigada por ser um apoio incansável e um verdadeiro exemplo de entrega e dedicação.

A Ti, que me guardas o caminho.

Este trabalho insere-se num projeto mais amplo – ISOTIS – que recebeu financiamento do programa de pesquisa e inovação Horizonte 2020 da União Europeia sob o contrato de doação nº 727069.



Resumo

O contexto europeu depara-se atualmente com um cenário repleto de desigualdades sociais e educacionais, devido ao crescente aumento da diversidade social e cultural. Importa compreender o impacto que esta adversidade poderá ter nas atitudes e ações dos profissionais em contextos culturalmente e etnicamente diversos. Existem alguns estudos que abordam este tópico, no entanto, a literatura disponível prevalece relativamente escassa. Neste sentido, o presente trabalho tem como propósito fornecer informações atualizadas sobre as relações entre as características multiculturais do contexto profissional e as crenças de assimilação, crenças multilingue, práticas multiculturais dos profissionais e o tipo de relação que estes estabelecem com os pais. Ao todo, participaram no estudo 93 profissionais Portugueses, a trabalhar em diferentes tipos de contextos educacionais. Os resultados mostram que prevalecem atitudes positivas em relação à diversidade. No entanto, verificaram-se associações negativas entre uma maior diversidade cultural e as crenças multilingue: quanto maior a diversidade cultural, menos positivas foram as crenças multilingue. Os participantes com elevadas crenças de assimilação, apresentaram menores crenças multilingues, havendo assim uma tendência para a desvalorização de outras línguas e supremacia à língua dominante. Relativamente à relação com os pais, na presença de uma maior diversidade, estes profissionais valorizam o papel dos pais na tomada de decisão, mas demonstram uma menor partilha de valores com os pais. Perante uma elevada proporção de crianças de línguas minoritárias, os participantes tendem a envolver-se menos com as famílias. Estas evidências demonstram que um contexto profissional culturalmente diverso poderá revelar-se tanto um risco, como uma oportunidade, para os profissionais da educação. Neste sentido, estes deverão ser devidamente preparados, através da criação e implementação de políticas e programas de formação que explorem as necessidades dos professores de uma sala de aula multicultural. Além disto, deverá realizar-se um processo de conscientização social acerca das características de cada família minoritária, para que os profissionais sejam apoiados no estabelecimento de um compromisso de resposta real e ajustado.

Palavras-chave: desigualdades sociais e educacionais, diversidade, crenças de assimilação, crenças multilingue, práticas multiculturais, envolvimento parental

Abstract

The European context is currently facing a scenario full of social and educational inequalities, due to the growing increase in social and cultural diversity. It is important to understand the impact that this adversity may have on the attitudes and actions of professionals in culturally and ethnically diverse contexts. There are some studies that address this topic, however, the available literature prevails relatively scarce. In this sense, this paper aims to provide up-to-date information on the relationships between the multicultural characteristics of the professional context and the assimilation beliefs, multilingual beliefs, multicultural practices of professionals and the type of relationship they establish with the parents. In all, 93 Portuguese professionals participated in the study, working in different types of educational contexts. The results show that positive attitudes toward diversity prevail. However, there were negative associations between greater cultural diversity and multilingual beliefs: the greater the cultural diversity, the less positive the multilingual beliefs. Participants with high beliefs of assimilation had lower multilingual beliefs, thus tending to devalue other languages and supremacy over the dominant language. Regarding the relationship with parents, in the presence of greater diversity, these professionals value the role of parents in decision making but, demonstrate a lower sharing of values with parents. With a high proportion of minority language children, participants tend to be less involved with their families. This evidence demonstrates that a culturally diverse professional context may prove to be both a risk and an opportunity for education professionals. In this regard, they should be properly prepared through the creation and implementation of training policies and programs that address the needs of teachers in a multicultural classroom. In addition, a process of social awareness about the characteristics of each minority family should be undertaken so that professionals are supported in establishing a real and adjusted response commitment.

Keywords: social and educational inequalities, diversity, assimilation beliefs, multilingual beliefs, multicultural practices, parental involvement

Résumé

Le contexte européen est actuellement confronté à un scénario rempli d'inégalités sociales et éducatives, en raison de la croissance croissante de la diversité sociale et culturelle. Il est important de comprendre l'impact que cette adversité peut avoir sur les attitudes et les actions des professionnels dans des contextes divers sur le plan culturel et ethnique. Certaines études abordent ce sujet, cependant, la littérature disponible prévaut relativement peu. En ce sens, le présent document vise à fournir des informations actualisées sur les relations entre les caractéristiques multiculturelles du contexte professionnel et les convictions d'assimilation, les croyances multilingues, les pratiques multiculturelles des professionnels et le type de relation qu'ils établissent avec leurs parents. Au total, 93 professionnels portugais ont participé à l'étude, travaillant dans différents types de contextes éducatifs. Les résultats montrent que les attitudes positives envers la diversité prévalent. Cependant, il existait des associations négatives entre une plus grande diversité culturelle et des croyances multilingues: plus la diversité culturelle était grande, moins les croyances multilingues étaient positives. Les participants ayant des convictions élevées en matière d'assimilation avaient des convictions multilingues inférieures, ce qui tendait à dévaloriser les autres langues et la suprématie par rapport à la langue dominante. S'agissant de la relation avec les parents, en présence d'une plus grande diversité, ces professionnels valorisent le rôle des parents dans la prise de décision, mais démontrent un partage moindre des valeurs avec les parents. Avec une forte proportion d'enfants de langue minoritaire, les participants ont tendance à être moins impliqués dans leurs familles. Ces preuves démontrent qu'un contexte professionnel diversifié sur le plan culturel peut constituer à la fois un risque et une opportunité pour les professionnels de l'éducation. À cet égard, ils devraient être adéquatement préparés par la création et la mise en œuvre de politiques et de programmes de formation répondant aux besoins des enseignants dans une classe multiculturelle. En outre, un processus de prise de conscience sociale des caractéristiques de chaque famille minoritaire devrait être entrepris afin que les professionnels soient aidés à établir un engagement de réponse réel et ajusté.

Mots-clés: inégalités sociales et éducatives, diversité, croyances d'assimilation, croyances multilingues, pratiques multiculturelles, implication des parents

Índice

1. Introdução	1
1.1. Desigualdades Sociais e Educacionais na Europa	1
1.2. Perspetivas dos Professores em Contextos Culturalmente e Etnicamente Diversos ..	4
1.2.1. Características Individuais dos Professores	6
1.2.2. Expectativas e Crenças Culturais e Linguísticas dos Professores	6
1.2.2.1. <i>Crenças Multiculturais e de Assimilação</i>	6
1.2.2.2. <i>Crenças Multilíngue</i>	7
1.2.2.3. <i>Práticas Multiculturais</i>	8
1.2.3. Influência das Características Multiculturais do Contexto Profissional	8
1.3. Envolvimento Parental	9
1.3.1. Conceito de Envolvimento Parental	9
1.3.2. Perceção dos Professores acerca do Envolvimento Parental	10
1.3.3. Perceção dos Pais acerca do Envolvimento Parental	11
1.3.4. Fatores que Impedem e Promovem o Envolvimento Parental	11
1.4. Objetivos do Estudo	12
2. Método	14
2.1. Participantes	14
2.2. Procedimento	15
2.3. Medidas	16
2.3.1. Escalas de Crenças Culturais e Linguísticas	16
2.3.2. Escalas de Relações com os Pais e Outras Partes Interessadas	17
2.3.3. Vinheta 1 – Multilinguismo e Assimilação Linguística	18
2.3.4. Vinheta 2 – Contacto com os Pais	18
2.3.5. Vinheta 3 – Identidade Cultural	19
2.3.6. Escalas de Diversidade no Contexto Educativo	19

2.3.7. Considerações Éticas.....	20
2.4. Análise de Dados	20
3. Resultados.....	21
3.1. Descritivas.....	21
3.2. Vinheta 1 – Multilinguismo e Assimilação Linguística	22
3.3. Vinheta 2 – Identidade Cultural	24
3.4. Envolvimento Parental.....	28
3.5. Vinheta 3 – Contacto com os Pais	30
4. Discussão	34
4.1. O Contexto Culturalmente Diverso e as <i>Crenças Culturais e Linguísticas</i>	34
4.1.1. <i>Crenças Multilingue</i>	35
4.1.2. <i>Práticas Multiculturais</i>	35
4.1.3. <i>Crenças de Assimilação</i>	36
4.2. O Contexto Culturalmente Diverso e o <i>Envolvimento Parental</i>	36
4.3. Vinhetas	37
4.4. Implicações do Estudo	38
4.5. Limitações do Estudo e Considerações para Pesquisas Futuras	39
5. Referências Bibliográficas.....	40

Lista de Quadros

Quadro 1. Descrição das Caraterísticas dos Respondentes do Grupo Total e Grupos Baixa e Alta Diversidade a nível do Sexo, Idade, Nacionalidade e Nível de Escolaridade.....	14
Quadro 2. Descrição de Escolas de Baixa e Elevada Diversidade de acordo com a Proporção de Alunos com Diferentes Características.....	15
Quadro 3. Estatísticas Descritivas Das Variáveis: Crenças De Assimilação, Crenças Multilingue E Práticas Multiculturais.....	21
Quadro 4. Coeficiente de Correlação de Pearson entre Crenças de Assimilação, Crenças Multilingue, Práticas Multiculturais e a Proporção Migrante, Proporção Baixo Rendimento, Proporção Língua Minoritária, Proporção Etnia Cigana e Diversidade na Escola.....	21
Quadro 5. Percentagem de Respostas Positivas aos Itens da Vinheta 1.....	23
Quadro 6. Coeficiente de Correlação de Pearson entre Domínio Multilinguismo e Domínio Assimilação Linguística e as Crenças de Assimilação, Crenças Multilingue e Práticas Multiculturais.....	23
Quadro 7. Percentagem de Respostas Positivas aos Itens da Vinheta 2.....	25
Quadro 8. Coeficiente de Correlação de Pearson entre os Itens da Vinheta 2 – Identidade Cultural e as Crenças de Assimilação, Crenças Multilingue e Práticas Multiculturais.....	25
Quadro 9. Coeficiente de Correlação de Pearson entre os Itens da Vinheta 2 e a Proporção Migrante, Proporção Baixo Rendimento, Proporção Língua Minoritária, Proporção Etnia Cigana e Diversidade na Escola.....	27
Quadro 10. Médias (M), desvios padrão (DP), mínimos e máximos para a escala Valores Partilhados e Assimetria de Poder.....	29

Quadro 11. Coeficiente de Correlação de Pearson entre os Valores Partilhados e Assimetria de Poder e a Proporção Migrante, Proporção Baixo Rendimento, Proporção Língua Minoritária, Proporção Etnia Cigana e Diversidade na Escola.....	29
Quadro 12. Percentagem de Respostas Positivas aos Itens da Vinheta 3.....	30
Quadro 13. Coeficiente de Correlação de Pearson entre os Itens da Vinheta 3 e as Crenças de Assimilação, as Crenças Multilíngue e as Práticas Multiculturais	31
Quadro 14. Coeficiente de Correlação de Pearson entre os Itens da Vinheta 3 e a Proporção Migrante, Proporção Baixo Rendimento, Proporção Língua Minoritária, Proporção Etnia Cigana e Diversidade na Escola.....	32

Lista de Abreviaturas

OECD

Organisation for Economic Cooperation and Development

TEIP

Agrupamentos de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

1. Introdução

Numa analogia simplista, cada um de nós pode olhar o espaço exterior de uma escola no exato momento em que todos se encontram para conviver, e perceber que as interações que se observam constituem o reflexo daquilo em que a humanidade se está a tornar. Revela-se notória a existência de diferentes grupos que, mais do que por meros interesses, se reúnem por uma união transcendente, determinada pela partilha de valores, crenças e tradições comuns. O retrato ilustrado desta nossa humanidade mostra-nos que esta se moldou num conceito para o qual aparentemente ainda não se encontra suficientemente preparada: a Globalização.

1.1. Desigualdades Sociais e Educacionais na Europa

Este processo contemporâneo de Globalização com o qual a sociedade mundial tem contactado caracteriza-se, segundo Eisenstadt (2013), pelo aumento intensivo da interconectividade entre sistemas económicos, culturais e políticos. Fomenta-se um encontro entre diferentes sociedades e os respetivos setores que as compõe, sendo que se verifica uma contínua imposição dos mesmos pelo mundo fora Eisenstadt (2013). Os grupos periféricos movimentam-se para os centros hegemónicos da globalização originando encontros e confrontos entre diferentes tradições civilizacionais que acabam por ser intensificados pelos múltiplos movimentos migratórios que têm ocorrido Eisenstadt (2013). O deslocamento realizado por muitos setores da população, incluindo até sociedades inteiras, para diferentes partes do mundo, tem dado origem a discrepâncias nos processos económicos, políticos e sociais que geram um clima de insegurança constante Eisenstadt (2013). Parece que, segundo Laszlo (2013), o sistema contemporâneo global não é sustentável da maneira que atualmente se encontra organizado. Apresenta uma estrutura instável e assente numa dinâmica que carece de cooperação e coordenação entre as partes que a compõem. Assim, perante um todo cada vez mais diversificado seria de esperar que, envoltas num sistema harmonioso, todas as partes se focassem em alcançar objetivos comuns que assegurassem a sustentabilidade do sistema global, contudo não é isso que se verifica (Laszlo, 2013). Prevalecem unicamente os valores e as práticas daqueles que, nesta sociedade, possuem uma posição de supremacia (Laszlo, 2013). Esta cultura dominante traduz ideias como considerar

que a natureza é uma fonte inesgotável de recursos; que a biosfera corresponde a um mecanismo que pode ser construído para satisfazer os nossos interesses; que a vida se rege pela seleção natural proposta pela Teoria de Darwin onde, contrariamente ao esperado, sobrevive o mais forte e o mais agressivo; e ainda a ocorrência de uma distribuição desigual dos benefícios materiais obtidos através da atividade económica (Laszlo, 2013). Os valores e crenças enumerados criam na sociedade atual diferentes formas de insustentabilidade, segundo o autor. Se, por um lado, a atividade humana assente nestes ideais tem causado danos no ambiente, por outro lado, a mesma tem provocado défices nas dinâmicas sociais. Neste sentido, Laszlo (2013) expõe que a insustentabilidade abrange o sistema económico mundial onde se observa cada vez mais um aumento da falha entre ricos e pobres. O processo contemporâneo de globalização gera discrepância entre estas duas realidades acabando por concentrar a riqueza, o conhecimento e o poder naqueles que já possuem esses elementos (Altbach & Knight, 2007). Atente-se que o recurso a estratégias educativas se tem revelado uma forma de combater as desigualdades evidenciadas, contudo atualmente é ainda mais preponderante analisar os efeitos que estas disparidades têm produzido sobre a educação (Bonal, 2006).

Deste modo, Bonal (2006) reconhece que a globalização originou um aumento do nível educativo mínimo necessário para assegurar a inclusão social e laboral. Tanto a exigência ao nível da competência de qualificações como a transformação dos mercados de trabalho impuseram a necessidade de adquirir uma maior escolarização. Por sua vez, as condições atuais englobam práticas educativas que são constituídas por políticas de recuperação de custos, programas de crédito que substituem políticas de bolsas e ainda um aumento da oferta de ensino privado (Bonal, 2006). Esta realidade limita o acesso para determinados grupos sociais que não possuem a força necessária para defender a sua posição. Se por um lado é imposta a necessidade de investir durante mais tempo na educação, por outro constata-se um aumento dos custos que a mesma acarreta levando a uma diminuição das expectativas das famílias mais pobres e um abandono prematuro do sistema de ensino (Bonal, 2006).

Com efeito, a desvantagem socioeconómica constitui, nos dias de hoje, uma grande barreira ao sucesso escolar (Aguiar et al., 2017). Neste sentido, o Education Act (1998) menciona que a desvantagem educacional se refere à situação em que alunos em desvantagem social ou económica se encontram impedidos de retirar um benefício apropriado da educação nas escolas. Especificando o que sucede no contexto europeu, cerca de 24% da população foi afetada pela pobreza e exclusão social. Os valores apresentados

pelo Eurostat (2017, citado em Aguiar et al., 2017) variam nos diferentes países, sendo que a República Checa apresenta o valor mais baixo (14%) e a Grécia encontra-se entre os membros com percentagens mais elevadas (35.7%). Por sua vez, Portugal evidencia valores superiores a 20%. A OECD (2016) refere que os estudantes de elevado estatuto socioeconómico beneficiam de condições familiares que lhes providenciam um maior acesso a recursos educativos e ainda usufruem de um maior apoio no seu desempenho académico. Por oposição, os estudantes provenientes de famílias com baixos rendimentos evidenciam um baixo desempenho académico (Aguiar et al., 2017).

A força do gradiente económico vai assumir diferentes efeitos nos diversos países europeus. Neste sentido, os dados obtidos pelo relatório PISA relativamente à variação no desempenho de leitura do aluno tendo em conta o estatuto social, económico e cultural, indicaram uma variação entre os 17.9%, na República Checa e os 9.1% no Reino Unido. Outros países como Portugal, Alemanha, Polónia e Grécia apresentam valores superiores à média europeia (11.9%) e ainda assim inferiores aos da República Checa. Adicionalmente, resultados recentes do Relatório PISA 2015 revelaram que os estudantes com estatutos socioeconómicos mais desfavorecidos têm mais probabilidade de não atingirem o nível mínimo de aptidões em ciências do que os estudantes considerados favorecidos (OECD, 2018).

Como referido anteriormente, os movimentos migratórios vão contribuir para acentuar as desigualdades sociais inerentes a esta nova realidade mundial. Além disto, o estatuto de imigrante será representativo de uma outra fonte de desigualdade educacional, estando frequentemente associado a um baixo estatuto socioeconómico (Aguiar et al., 2017). Na maioria dos países da OECD a população de estudantes é constituída por 10 a 20% de imigrantes (Aguiar et al., 2017). Os valores obtidos pela OECD (2016) indicam que a percentagem de alunos imigrantes assume o seu valor máximo no Reino Unido, com 16.7%. Por sua vez, Portugal apresenta uma taxa situada entre os 6 e os 8%, bastante superior à Polónia que constitui o país com o valor mais baixo (0.3%). Posto isto, os estudos empíricos realizados têm demonstrado que é comum que a população migrante nas escolas se encontre em desvantagem comparativamente com a restante (Hillmert, 2013). O baixo sucesso académico pode estar em parte relacionado com o facto de esta população ter um acesso mais restrito à educação de alto nível, menos participação em programas de educação infantil, barreiras a nível da linguagem e a tendência a frequentar escolas com uma elevada concentração de alunos em desvantagem (OECD, 2010 citado em Aguiar et al., 2017). Efetivamente, é relatado que, em média, nos países da OECD se verifica que os estudantes

imigrantes, mediante a sua condição socioeconómica, apresentam uma maior probabilidade de se disporem num nível abaixo daquele considerado base em ciências (OECD, 2018). No que diz respeito ao desempenho a nível da leitura verificou-se que, entre os países analisados pela OECD (2016), a maioria exibe diferenças entre os valores obtidos para estudantes com e sem estatuto de imigrante. Particularmente, os estudantes que possuem estatuto de imigrante apresentam valores mais baixos de desempenho (Aguilar et al., 2017). Depois de incluído na análise o estatuto socioeconómico as diferenças diminuíram, mas não desapareceram (Aguilar et al., 2017). Por sua vez, o mesmo não se verificou com Portugal, o que pode ser explicado pela origem dos imigrantes que vivem no país (Aguilar et al., 2017).

O relatório da OECD (2018) demonstrou que o estatuto socioeconómico e a origem de um imigrante estão, de facto, relacionadas com desempenhos significativamente diferentes, na grande parte dos países intervenientes.

Os números concretizam a dimensão que os fenómenos presentes na realidade atual do contexto europeu alcançaram e, por conseguinte, atuam como o ponto de partida para uma análise bem mais complexa e pormenorizada. Parece que assegurar unicamente o acesso à educação não será suficiente para todas as crianças uma vez que, muitas delas, se encontram sujeitas a aprender um currículo alheio à sua realidade e que comprometerá a sua futura funcionalidade na sociedade (Majhanovich, 2016). Os estudantes ao encontrarem-se sob circunstâncias distintas que os restantes pares ficam necessitados de uma adaptação a nível educativo que lhes permita alcançar os mesmos resultados.

Neste sentido, o desafio passa por compreender qual o papel e consequente impacto das atitudes e ações adotadas por profissionais e famílias perante este cenário de desigualdades sociais e educacionais presentes no contexto europeu. Com o principal propósito de desenvolver posteriormente um trabalho conjunto entre todas as partes envolvidas para promover um sistema inclusivo em que cada estudante, independentemente da sua origem, história pessoal, estilo de aprendizagem, personalidade, língua, valores e cultura, sente que faz parte de um todo onde a sua individualidade é aceite e valorizada.

1.2. Perspetivas dos Professores em Contextos Culturalmente e Etnicamente Diversos

Os valores previamente descritos retratam e comprovam o crescente aumento da diversidade social e cultural que os países europeus têm vindo a vivenciar. Com efeito, torna-se inevitável contornar esta nova realidade, sobretudo no contexto educativo onde a mesma se espelha vivamente. A sociedade que vai acolher todas estas transformações, terá de lidar

com uma multiplicidade de variáveis, como a razão da migração, o país de origem, a nacionalidade, os idiomas falados, a religião, as práticas culturais, a educação e a situação económica, inerentes à população migrante do século XXI, que deixam por responder novos e grandes desafios (Young, 2014). As mudanças vão exigir de todos uma preparação redobrada que permita corresponder de forma eficaz às diversas exigências que este cenário nos coloca. Ora, numa sociedade onde imperam todos os tipos de barreiras culturais, as relações entre profissionais e famílias requerem a prevalência de uma competência intercultural, isto é, a capacidade de entender o outro, ter em consideração a sua perspetiva, os seus pensamentos, crenças, valores e sentimentos, a capacidade de mudar e adaptar o modo de pensar de acordo com a situação ou o contexto e ainda a habilidade de agir como mediador nas trocas interculturais, através da tradução, interpretação e posterior explicação (Slot, Halba, & Romijn, 2017). Sendo esta competência um pré-requisito fundamental para fazer funcionar as diversas sociedades democráticas, na forma como se apresentam atualmente, é necessário um esforço conjunto que possibilite o desenvolvimento das atitudes, habilidades, compreensão e conhecimentos inerentes à aquisição da mesma (Slot et al., 2017). Apesar disso, a prevalência da competência intercultural só poderá ser observada quando as capacidades relatadas são efetivamente colocadas em prática, através de uma ação, nos encontros interculturais (Slot et al., 2017).

Neste sentido, ao contactarem em primeira instância com a multiculturalidade presente no contexto educativo, os profissionais da educação assumem um papel preponderante no desenvolvimento desta competência e ainda mais na implementação da mesma em cada encontro intercultural que estes possam experienciar. Todavia, impõe-se a questão se estes profissionais serão capazes de trabalhar neste sentido, tendo em conta que cada indivíduo carrega consigo uma série de crenças pessoais que podem ou não, ir ao encontro deste ideal socialmente desejável.

Tem-se verificado uma incompatibilidade cultural e linguística entre professores e alunos (Terril & Mark, 2000). Contrariamente ao aumento de diversidade cultural e linguística presente entre as crianças, a diversidade na força de ensino tem vindo a diminuir (Goodwin, 2002). Com efeito, a maioria dos novos candidatos a professores continua sendo branca, de classe média e feminina (Rong & Preissle, 1997 citado em Goodwin, 2002). Terril e Mark (2000, p. 149), levam-nos ainda a refletir sobre como irá um professor, por exemplo, proveniente de um meio rural, incutido dos seus próprios valores culturais, raciais, linguísticos e económicos, assim como das suas próprias expectativas acerca da vida urbana, das crianças, da própria escola e toda a comunidade envolvente, conseguir lidar com uma

colocação num contexto que lhe é completamente novo: *“Como irão as suas experiências condicionar o seu comportamento? Estará ele preparado para preparar um material curricular adequado às diferentes necessidades dos alunos?”*. A resposta a questões como estas, ditadas pelas perspetivas que cada professor possui sobre a multiculturalidade e o multilinguismo dentro de uma sala de aula poderão, com efeito, ter um impacto nas oportunidades educacionais dos seus alunos (Dooly, 2005).

Posto isto, para tentar compreender a forma como os profissionais da educação percebem e lidam com a diversidade cultural e linguística, recorreu-se à desfragmentação do ambiente contextual e a posterior análise das componentes que o compõe tendo por base o referencial teórico do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Slot et al., 2017). O nível inferior do modelo corresponde, neste caso concreto, ao papel que os profissionais assumem dentro e fora da sala de aula, estando esta ação dependente das suas características individuais (como a formação cultural, qualificações educacionais ou autoeficácia), expectativas e características da sala de aula, equipa ou organização da qual este faz parte (Slot et al., 2017). Todos estes fatores irão contribuir para as atitudes e práticas adotadas na forma de lidar com a diversidade e a inclusão (Slot et al., 2017).

1.2.1. Características Individuais dos Professores

De uma forma geral, os resultados de vários estudos demonstraram que as mulheres revelaram atitudes mais positivas para com a multiculturalidade e conscientização cultural (Sakka, 2010; Youngs & Youngs, 2001), assim como os profissionais de origens culturais diferentes da cultura dominante (Flores & Smith, 2009). Além disso, os profissionais que possuem mais anos de estudo, nível superior ou tiveram algum tipo de formação intercultural, preparação para a diversidade, experiências intencionais com grupos minoritários, algum grau de bilinguismo, terão tendência a apresentar crenças mais positivas para com os estudantes de minorias linguísticas (Flores e Smith, 2009; Lee & Oxelson, 2006; Youngs & Youngs, 2001).

1.2.2. Expectativas e Crenças Culturais e Linguísticas dos Professores

1.2.2.1. Crenças Multiculturais e de Assimilação

Relativamente às expectativas que os profissionais possuem, um estudo de Sakka (2010) revelou que os professores demonstraram respeito e aceitação para com os alunos de uma cultura diferente, assim como eram capazes de reconhecer as necessidades específicas de cada aluno. Todavia, outros resultados indicaram que alguns profissionais atribuem

conotação negativas a estudantes minoritários, esperando deles mais dificuldades, níveis mais altos de problemas disciplinares e abuso infantil, níveis mais baixos de apoio dos pais e motivação na escola e menos alunos dotados e talentosos (Dooly, 2005; Terrill & Mark, 2000). Tendo em consideração as atitudes dos profissionais em relação à diversidade cultural e linguística, a evidência empírica parece inconsistente na medida em que, se por um lado, alguns professores evidenciaram atitudes neutras ou positivas em relação aos alunos minoritários, mostrando respeito e aceitação para com a diversidade cultural presente na sala de aula (Sakka, 2010; Youngs & Youngs, 2001), por outro, alguns profissionais apresentaram expectativas diferentes para com estes alunos, conotadas negativamente (como um nível baixo de conforto na presença dos alunos e respetivas famílias, esperam níveis mais altos de abuso infantil e menos alunos dotados e talentosos) (Terrill & Mark, 2000).

Outros estudos analisaram mais especificamente as crenças mantidas pelos professores tendo por base a distinção entre o conceito de “daltonismo” e as crenças multiculturais destes profissionais (Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, & Kunter, 2015). O conceito de “daltonismo” corresponde a uma forma de tratamento onde todos são encarados de forma igualitária, por outro lado, as crenças envolvem uma aceitação básica da diversidade cultural, onde se enfatizam fortemente o valor positivo da diversidade (Slot et al., 2017). Os resultados obtidos por Hachfeld e colaboradores (2015) demonstraram que os profissionais dotados de crenças multiculturais apresentavam uma maior autoeficácia perante um contexto culturalmente diverso, enquanto que, a presença de daltonismo indicou uma relação negativa com a vontade de adaptar o ensino a um corpo discente com essas mesmas características culturais (Hachfeld et al., 2015). Assim, importa por um lado conhecer em maior profundidade as crenças multiculturais dos profissionais, que são conceptualizadas neste estudo como envolvendo uma atitude sensível, apreciativa e respeitosa para com as diferenças culturais e, simultaneamente, focar-se nas semelhanças e no contacto intercultural (Slot, Romijn, Cadima, Nata & Wyslowska, 2018). Por outro lado, e tendo em consideração as diferentes perspetivas dos profissionais, importa conhecer as crenças de assimilação dos mesmos, que se conceptualizam no presente estudo através do ignorar as diferenças entre as crianças e colocar o foco de atenção na cultura e língua dominantes (Slot et al., 2018).

1.2.2.2. Crenças Multilingue

Por sua vez, procurando analisar quais as crenças dos profissionais em relação ao multilinguismo, foram maioritariamente encontradas visões que apoiam a assimilação linguística do idioma de origem (Sakka, 2010), tendo alguns professores mencionado que o

uso da língua materna dos alunos não constituiu uma característica positiva (Dooly, 2005) e a falta de atenção exclusiva à cultura dominante no currículo poderá diminuir as potencialidades do aluno (Flores & Smith, 2009). Se os professores não acreditarem nos benefícios e não reconhecerem o impacto que a perda da língua materna pode ter, será muito pouco provável que as necessidades do grupo linguístico minoritário sejam atendidas pelos professores (Lee & Oxelson, 2006). Conhecer as crenças multilingues, aqui conceptualizadas através da valorização do uso da língua de origem, tanto em casa como na (pré)escola e ainda do apoio no desenvolvimento da língua de origem no contexto (pré) escola, revela-se assim ainda mais relevante (Slot et al., 2018).

1.2.2.3. *Práticas Multiculturais*

Os professores que se encontram mais conscientes da diversidade em geral podem ter maior probabilidade de recorrer a diversas modalidades para ensinar e de criar uma sala de aula positiva para a diversidade (Perlman, Kankesan, & Zhang, 2010). Todavia, apesar de alguma literatura demonstrar que os professores se encontram cientes dos aspetos positivos do multiculturalismo nas escolas, consideram que não possuem as competências necessárias para lidar com uma sala de aula culturalmente diversa (Sakka, 2010). Estes profissionais da educação podem não ser capazes de conectar teoria e prática (Sakka, 2010) e relatam inclusive experimentar menos autoeficácia no ensino de estudantes de minorias étnicas do que a maioria dos alunos (Geerlings, Thijs, & Verkuyten, 2018). Assim, apesar de poderem possuir crenças multiculturais e multilingues positivas, estas poderão, no entanto não se refletir nas suas práticas multiculturais. Desta forma, importa conhecer as práticas multiculturais, aqui conceptualizadas como as atividades, práticas e materiais que explicitamente reconhecem diferentes culturas e enfatizam a diversidade cultural, que podem ser implementadas pelos profissionais tanto ao nível da sala de aula, como ao nível organizacional do contexto escola (Slot et al., 2018).

1.2.3. *Influência das Características Multiculturais do Contexto Profissional*

Segundo Dooly (2005), através de uma visão global de mudança, a reestruturação das salas de aula envolve transformações a nível social e cultural que poderão afetar as perceções dos professores sobre como e o que ensinar; e ainda a forma como estes encaram a diversidade e interagem com a população que a representa (Slot et al., 2017).

Alguns estudos revelaram que em salas de aula mais cultural ou linguisticamente diversas, os professores tendem a ter atitudes mais positivas (Byrnes et al., 1997; Flores &

Smith, 2009; Sanders & Downer, 2012). Também Youngs e Youngs (2001) observaram no seu estudo que a interação com uma população culturalmente diversa pode atuar como um preditor de atitudes positivas em trabalhar com estudantes minoritários. Alguns estudos sugerem assim que a mera exposição a maior diversidade pode ter efeitos positivos nas percepções (Slot et al., 2017). Além disso, há algumas evidências de que nas salas com um clima mais alto e mais positivo, os professores mostram maior aceitação da diversidade (Sanders & Downer, 2012).

No entanto, quando a exposição a um contexto intercultural ocorre apenas de forma superficial, poderão estar a ser reforçados estereótipos ao invés de atitudes positivas, não sendo incentivado o desenvolvimento positivo da identidade em diferentes populações presentes na sala de aula (Perlman et al., 2010). Neste sentido e indo ao encontro do que a maioria da literatura postula, o contacto com ambientes culturalmente diversos pode ser necessário e positivo, mas não suficiente. As vantagens poderão ser apenas asseguradas quando ocorre de uma forma intencional e orientada, uma vez que os professores com maior grau de preparação para a diversidade, experiências intencionais, acompanhamento na exploração de abordagens interculturais e formação intercultural terão uma maior probabilidade de apresentarem atitudes positivas ao trabalhar com estudantes de grupos minoritários (Flores & Smith, 2009; Lee & Oxelson, 2006; Young, 2014; Youngs & Youngs, 2001).

1.3. Envolvimento Parental

No nível de organização seguinte encontra-se disposto o mesossistema que corresponde às relações entre os diferentes microssistemas, que neste caso constituem as relações entre profissionais e famílias (Slot et al., 2017). A sua análise revela-se fundamental uma vez que é amplamente reconhecido que os níveis de aprendizagem e sucesso dos alunos são superiores quando existe um trabalho conjunto e coeso entre casa, escola e a comunidade, para apoiar a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos (Epstein & Sanders, 2006).

1.3.1. Conceito de Envolvimento Parental

De uma forma geral, o envolvimento parental pode ser encarado como o investimento dos recursos parentais na escolaridade das suas crianças (Sheldon, 2003, citado em Slot et al., 2017). Kim (2009), define ainda o envolvimento parental como sendo a participação dos pais na vida dos seus filhos com o intuito de influenciar as suas ações globais. O

envolvimento parental pode ser definido através de diferentes domínios que se distribuem em contextos distintos, isto é, a casa e a escola; tendo os resultados da investigação atribuído maior importância ao envolvimento dos pais na escola do que o envolvimento dos pais em casa (Kim, 2009).

Segundo Ramirez (2000), a comunicação será, por sua vez, o conceito chave para o estabelecimento de um sucedido envolvimento parental (citado em DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2005). Em concordância com esta afirmação, tanto pais, como professores, concordaram que a comunicação entre ambos é fundamental para manter uma parceria positiva entre casa e escola, contudo para dar início a este contacto, pais e professores devem estabelecer uma base de respeito mútuo, que implica a consideração pelas diferenças culturais existentes entre ambas as partes.

1.3.2. Perceção dos Professores acerca do Envolvimento Parental

Apesar da importância desta noção de aceitação e valorização cultural das diferenças, os professores continuam a revelar baixas expectativas em relação à eficácia dos pais minoritários, supondo muitas vezes que estes não têm tempo, interesse, dinheiro ou energia para apoiar o que estes estão fazendo (Kim, 2009). Além disto, alguns professores chegam mesmo a atribuir o desempenho académico menos eficiente dos seus alunos à falta de valor que os pais atribuem à educação (DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2005). Todavia, foram igualmente capazes de reconhecer que possuem medo de serem rejeitados quer pelos estudantes minoritários, quer pelos seus pais, devido às diferenças étnicas entre eles (DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2005).

Um estudo de Hujala Turja, Gaspar, Veisson e Waniganayake (2009) sobre as parcerias entre pais e professores em cinco países europeus encontrou várias diferenças nas abordagens adotadas pelos professores nesta relação, entre as sociedades e dentro de cada país. Os resultados desta pesquisa parecem afirmar que os pontos de vista dos professores sobre as parcerias pais-professores variam de acordo com as diretrizes nacionais definidas em cada país (Hujala et al., 2009). Assim, alguns países consideram os pais como agentes ativos na sua participação e contribuição nos contextos educativos que os seus filhos frequentam, como sucedeu com os professores portugueses, estónios e noruegueses, enquanto que os professores finlandeses viam os pais de uma forma mais passiva, preferindo manter as responsabilidades educacionais no contexto educativo em questão (Hujala et al., 2009). Apesar das diferentes visões consideradas, nos cinco países analisados os professores foram unânimes em reconhecerem a importância de se partilhar as responsabilidades

educacionais com os pais e de se valorizar o papel destes na educação, nos contextos familiares, em primeiro lugar (Hujala et al., 2009).

1.3.3. Percepções dos Pais acerca do Envolvimento Parental

Tendo em consideração que esta relação requer a interação de duas partes distintas, importa ainda considerar o lado dos pais e, especificamente, as percepções dos mesmos acerca desta parceria. Os pais relataram preferir um contacto de carácter mais pessoal e regular, uma vez que estes não gostam das formalidades das conferências entre pais e professores, nem das restrições impostas pelas mesmas que lhes condicionam o tempo de partilha sobre os seus filhos (Peña, 2000; Sohn & Wang, 2006). Devido ao seu modo de vida em constante mudança, as famílias migrantes consideram o processo de envolvimento como uma tarefa cada vez mais complexa (Berry-Cabañ, 1983).

1.3.4. Fatores que Impedem e Promovem o Envolvimento Parental

Indo ao encontro do que já foi dito, podem ser identificados alguns fatores que pode contribuir para condicionar o envolvimento parental, nomeadamente as percepções dos professores sobre a eficácia e capacidade dos pais minoritários, as suas crenças na eficácia do envolvimento dos pais, a sua autoeficácia na efetividade do ensino, facilidade de comunicação e comunicação positiva, existência de políticas e liderança escolar e falta de recursos e capacidades escolares (Kim, 2009).

Em oposição aos fatores que impedem o sucesso desta parceria, foram encontradas diversas estratégias que, em conjunto, podem promover o desenvolvimento de uma relação positiva entre casa e escola. Com efeito, um estudo que analisou um conjunto de escolas bem-sucedidas nesta área, concluiu que a capacidade de se conectarem com as famílias, de identificarem as suas necessidades sem qualquer tipo de julgamento, o compromisso estabelecido em atender a essas mesmas necessidades de qualquer maneira possível, o esforço redobrado para iniciar o contacto com os pais, a ética envolvida no fornecimento de cursos educacionais e o trabalho em rede com outras organizações para responder às necessidades e apoiar ao máximo as famílias migrantes a vários níveis provou que a colaboração escola-família pode ser, de facto, uma ferramenta eficaz e promissora para reforçar o sucesso dos alunos (López, Scribner, & Mahitivanichcha, 2001). Estes fatores sugerem que é uma das responsabilidades das escolas e professores ajudar todos os pais a tornarem-se parceiros iguais na educação de seus filhos, para tal, a escola deve procurar

oferecer variadas opções onde os pais possam participar e assumir um papel significativo na vida educativa dos seus filhos (Kim, 2009).

Apesar de terem sido previamente citados alguns estudos que abordam as perspectivas dos professores em contextos culturalmente e etnicamente diversos, a literatura disponível nesta área prevalece ainda relativamente escassa. Os dados existentes sobre a forma concreta como os professores percebem as mudanças que têm vindo a ocorrer nas salas de aula são bastante limitados (Sakka, 2010; Slot et al., 2017). Além disso, a generalidade dos estudos revelou resultados inconsistentes quanto aos efeitos que os contextos culturalmente diversos detêm sobre as perspectivas dos profissionais da educação. Posto isto, e dado a pertinência do tema, torna-se necessário aumentar o nível de investigação sobre a forma como os professores encaram todas as mudanças que a população estudantil tem vindo a sofrer.

O presente trabalho foi criado com o propósito de colmatar algumas das lacunas que a literatura apresenta nesta área e, nesse sentido, pretenderá fornecer informações atualizadas sobre se as características multiculturais do contexto profissional se relacionam com as crenças e práticas multiculturais dos profissionais. Por outro lado, tendo em conta que as boas práticas multiculturais envolvem um funcionamento eficaz entre a parceria casa-escola, o trabalho permitirá ainda obter informações sobre a relação existente entre as características multiculturais do contexto profissional e o tipo de relação estabelecida com a família.

1.4. Objetivos do Estudo

O presente trabalho insere-se num projeto mais amplo, o ISOTIS, *Inclusive Education and Social Support to tackle inequalities in society*. O ISOTIS consiste num projeto colaborativo, do qual fazem parte 11 países europeus, que tem como objetivo central responder ao desafio de reduzir a desigualdade presente nos contextos educativos da Europa e assim aumentar a inclusão. Para tal, vai atuar em diferentes níveis do sistema através de múltiplas ações, dando apoio às famílias e comunidades cultural e linguisticamente diversas, criando currículos e pedagogias eficazes e inclusivas; profissionalizando o staff, centros e escolas; estabelecendo coordenação interagências entre serviços de apoio a crianças e famílias e desenvolvendo políticas efetivas para combater as desigualdades educacionais (ISOTIS, n.d.).

Tendo por base as estratégias de investigação pela qual se rege o projeto, um dos estudos realizados teve como objetivo a obtenção de informações atualizadas sobre as

atitudes de vários profissionais, as suas perspetivas relativamente ao currículo e pedagogia relacionados com a diversidade e inclusão, necessidades de apoio aos profissionais e ainda sobre aspetos organizacionais. Este estudo decorreu em 10 dos países europeus que se incluem no projeto.

O presente trabalho realiza-se no âmbito deste estudo, recorrendo aos dados portugueses e tendo as seguintes questões de investigação:

- Será que as características multiculturais do contexto profissional se relacionam com as crenças e práticas multiculturais dos profissionais?
- De acordo com as perspetivas dos profissionais, será que as características multiculturais do contexto profissional se relacionam com os níveis de envolvimento parental?

2. Método

2.1. Participantes

A amostra do presente estudo é constituída por 93 participantes, 91.8% do sexo feminino e 8.2% do sexo masculino, com uma média de idades de 43.4 anos ($DP = 10.3$; cf. Quadro 1). Para um estudo mais amplo, foram selecionados contextos educativos que serviam essencialmente populações de baixo nível socioeconómico ou com baixo rendimento, especificamente escolas de Agrupamentos de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), localizadas em meios desfavorecidos. Tendo em consideração os objetivos do trabalho, as escolas foram classificadas em baixa e elevada diversidade, de acordo com as características sociodemográficas dos alunos. De acordo com o Quadro 2, observa-se que as escolas com baixa diversidade são caracterizadas por incluírem uma elevada proporção de alunos com baixo nível educacional ou baixos rendimentos, enquanto que as escolas com elevada diversidade, para além de incluírem uma elevada proporção de alunos nestas condições, incluem adicionalmente crianças com origem cultural diferente, ou crianças que falam outra língua que não o português, ou crianças de origem cigana. No Quadro 1, são apresentadas as características sociodemográficas dos participantes a trabalhar em contextos de baixa e elevada diversidade. Como se pode verificar, as características dos participantes são relativamente semelhantes: em ambos os grupos, há uma elevada percentagem de participantes do sexo femininos (respetivamente, 88.9% e 93.8%) e a maioria tem o bacharelato/licenciatura. Apenas a idade parece variar, apresentando o grupo de elevada diversidade uma média etária mais baixa ($M = 39.5$ anos).

Quadro 1. *Descrição das Caraterísticas dos Respondentes do Grupo Total e Grupos Baixa e Alta Diversidade a Nível do Sexo, Idade, Nacionalidade e Nível de Escolaridade*

Caraterísticas dos respondentes	Total			Baixa Diversidade			Elevada Diversidade		
	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>
Sexo									
Masculino	8.2%			11.1%			6.3%		
Feminino	91.8%			88.9%			93.8%		

Idade	43.4	10.3	45.8	10.2	39.5	9.6
Nível de escolaridade						
Entre 8º e 9º anos	1.4%					
Educação Secundária	1.4%		2.9%		0%	
Bacharelato / Licenciatura	55.7%		51.4%		58.1%	
Pós-graduação	30%		34.3%		29%	
Mestrado	10%		8.6%		12.9%	
Doutoramento	1.4%		2.9%		0%	

Quadro 2. *Descrição de Escolas de Baixa e Elevada Diversidade de Acordo com a Proporção de Alunos com Diferentes Características*

	Frequência	
	Baixa Diversidade	Elevada Diversidade
Proporção de crianças com origem cultural diferente (>50%)	0	24 (100%)
Proporção de crianças com baixo nível educacional ou rendimentos (>50%)	43 (52%)	40 (48%)
Proporção de crianças que falam outra língua (>50%)	0	16 (100%)
Proporção de crianças de origem cigana (>50%)	0	22 (100%)

2.2. Procedimento

O questionário (Slot et al. 2018) utilizado neste estudo foi distribuído, via online, a um grande conjunto de profissionais a trabalhar em contextos formais e informais da área da educação, constituídos por comunidades desfavorecidas, minorias culturais com antecedentes de imigração turca ou magrebina, famílias de étnica cigana; e residentes num de 10 diferentes países da europa. Apenas com algumas exceções, na maior parte dos países selecionados o recrutamento dos participantes foi realizado nos mesmos locais onde tinha

decorrido um estudo sobre as perspetivas das mães das comunidades ciganas e mães que viviam em contextos económicos desfavoráveis.

O recrutamento dos participantes em Portugal decorreu entre Abril e Julho de 2018, nas zonas de Lisboa e Porto. Os resultados deste trabalho provêm de uma aproximação a uma organização ou direção de uma escola, onde se abordou com o diretor o pedido para este transmitir ao resto da sua equipa a informação e o link do questionário.

2.3. Medidas

O questionário do presente estudo segue o alinhamento do questionário para pais implementado no âmbito de um estudo anterior dentro do projeto ISOTIS (Slot et al. 2018). O mesmo resultou de uma seleção prévia e cuidada de itens e escalas que, depois de implementadas numa aplicação piloto, sofreram uma reestruturação dando origem à versão final.

Inicialmente, foi criada uma versão do instrumento em inglês que foi em seguida usada para preparar a versão final do questionário. Posteriormente, esta versão terá sido traduzida para as restantes nove línguas dos países europeus onde este seria aplicado. Obteve-se uma versão online do questionário disponível em 10 línguas específicas que partilham entre si uma estrutura idêntica, variando apenas em determinadas questões onde foram feitos alguns ajustes para maximizar o alinhamento com o contexto nacional do país onde seria aplicado.

A constituição do instrumento estrutura-se sobre três grandes tópicos: a) Crenças Culturais e Linguísticas; b) Relações com Pais e outras partes interessadas e c) Ambiente de Trabalho, distribuídos por um conjunto de questões que podem ser respondidas em aproximadamente 30 a 45 minutos. Para cada tópico existe um conjunto de escalas específicas.

O presente trabalho foca-se exclusivamente em dois dos tópicos referidos: as crenças culturais e linguísticas e as relações com os pais e outras partes interessadas. Como tal, para efeitos de análise foram unicamente tidas em conta as escalas referentes a cada um deles e que serão descritas em seguida.

2.3.1. Escalas de Crenças Culturais e Linguísticas

As crenças culturais e linguísticas incluíram três subescalas: Crenças de Assimilação, Crenças Multilíngue e Práticas Multiculturais. O domínio Crenças de Assimilação incluiu 4

itens que pretendem averiguar o grau de concordância, numa escala de 5 pontos, das crianças assimilarem os valores e costumes da cultura dominante (exemplos: “Seria bom que crianças com outras origens culturais usassem o mais possível a cultura e costumes portugueses”, “É importante que crianças de língua materna não portuguesa desenvolvam níveis mais elevados de competências em português do que na sua língua materna”). O nível de consistência interna foi adequado ($\alpha = .67$). Para o domínio das Crenças Multilingue ($\alpha = .71$) agruparam-se os 4 itens que pretendiam medir em que medida os participantes concordavam com a valorização de múltiplas línguas no contexto educativo, (exemplos: “Os contextos educativos (e.g. escolas, bibliotecas, jardins de infância) deviam também incluir (e.g. livros, vídeos) nas diferentes línguas maternas das crianças”, “Seria bom que crianças de língua materna não portuguesa usassem a sua língua materna frequentemente (dentro e fora da escola)”). Este conjunto de itens foi igualmente avaliado numa escala de 5 pontos (sendo 1 – discordo totalmente e 5 – concordo totalmente).

A dimensão Práticas Multiculturais ($\alpha = .81$) avaliou o grau de implementação/aceitação de comportamentos multiculturais por parte dos participantes, numa escala de 5 pontos, num conjunto de 11 itens (exemplos: “Eu planeio atividades para assinalar diferentes práticas e celebrações culturais”, “Planeio atividades para aumentar o conhecimento das crianças acerca das suas experiências culturais de diferentes grupos” e “Eu integro diferentes valores culturais no meu trabalho”).

2.3.2. Escalas de Relações com os Pais e Outras Partes Interessadas

Relativamente ao segundo tópico mencionado, Contacto com os Pais, este foi analisado com recurso a um conjunto de itens que foram avaliados numa escala de 5 pontos (sendo 1 – discordo totalmente e 5 – concordo totalmente). Dentro desta dimensão foram criados dois domínios distintos onde se agruparam os itens que partilhavam entre si o mesmo conteúdo e apresentaram uma boa consistência interna. Um dos domínios foi designado por Valores Partilhados ($\alpha = .74$) e avaliou, em valores médios, os itens nos quais se verificou uma sintonia entre as crenças dos pais e educadores, nomeadamente: “Sinto que os pais me compreendem”, “Tenho crenças similares às dos pais acerca do comportamento das crianças” e “Tenho crenças similares às dos pais acerca do que as crianças conseguem atingir”. O segundo domínio foi designado por Assimetria de Poder ($\alpha = .61$) e avaliou, em valores médios, os itens nos quais se verificou a existência de desvalorização dos pais na tomada de decisão: “Digo aos pais que, enquanto profissional, eu sei o que é melhor para

uma criança”, “Os pais não deveriam participar na tomada de decisão relativamente ao meu trabalho com as crianças” e “Enquanto profissional eu sou responsável por procurar o contacto com os pais”.

2.3.3. Vinheta 1 – Multilinguismo e Assimilação Linguística

Para além das escalas previamente mencionadas, foram ainda usadas três vinhetas que permitiram avaliar algumas das dimensões já citadas. Neste sentido, o multilinguismo foi avaliado através da apresentação de uma vinheta onde estaria ilustrada uma situação hipotética relacionada com o conceito (ver Vinheta 1, página 22).

Em seguimento da vinheta encontravam-se dispostos um conjunto de itens que permitiam avaliar a dimensão do multilinguismo através de uma escala de resposta de 4 pontos (sendo o 1 – decididamente não faria isto e o 4 – definitivamente faria isto). A análise da vinheta 1 permitiu agrupar, de acordo com as semelhanças encontradas entre o conteúdo dos itens e os bons valores de consistência interna, dois conjuntos distintos. Assim, reuniram-se num primeiro momento os itens que representavam atitudes favoráveis em relação ao multilinguismo (domínio Multilinguismo, $\alpha = .69$): “Entraria na brincadeira e mostraria interesse na sua língua materna (uma mistura de português e romanó)”, “Conversaria com elas acerca da sua brincadeira usando algumas palavras de romanó para reconhecer a sua língua materna” e “Se conseguisse falar com as crianças na sua língua materna”. Em seguida, agruparam-se os itens que partilhavam entre si a tendência para desvalorizar o multilinguismo e conceder uma posição de supremacia à língua dominante (domínio Assimilação, $\alpha = .64$): “Entraria na brincadeira e encorajá-los-ia a falarem mais português (sem misturas) para desenvolverem um domínio maior do português”, “Perguntaria às crianças o porquê de estarem a utilizar a sua língua materna e o português” e “Aproximar-me-ia das crianças e encorajá-las-ia a falar mais português (sem misturas)”.

2.3.4. Vinheta 2 – Contacto com os Pais

O instrumento apresenta ainda uma outra vinheta que traduz uma situação hipotética relacionada com o contacto com os pais (ver Vinheta 2, página 24).

A análise da vinheta foi realizada com base num conjunto de itens que foram avaliados numa escala de resposta de 4 pontos (sendo o 1 – decididamente não faria isto e o 4 – definitivamente faria isto). Uma vez que não se verificou nenhum agrupamento de itens onde os valores de consistência interna partilhados entre os mesmos fossem aceitáveis as análises que envolveram esta escala foram realizadas com a totalidade dos itens.

2.3.5. Vinheta 3 – Identidade Cultural

Por último, o questionário engloba ainda uma outra vinheta que traduz uma situação hipotética relacionada com a identidade cultural (ver Vinheta 3, página 30). À semelhança do que sucedeu na Vinheta 2 – Contacto com os Pais, o mesmo se verificou para esta última, relacionada com a identidade cultural onde, mais uma vez, foram tidos em conta todos os itens considerados inicialmente no questionário.

2.3.6. Escalas de Diversidade no Contexto Educativo

Para avaliar as características multiculturais presentes no contexto profissional de cada participante, procedeu-se à reformulação dos itens da escala da diversidade dando origem a quatro novas variáveis designadas por: Proporção Migrante – referente à proporção de crianças na organização de origem cultural diferente da portuguesa; Proporção Baixo Rendimento – referente à proporção de crianças na organização pertencentes a famílias de baixo nível educacional ou económico; Proporção Língua Minoritária – referente à proporção de crianças na organização que fala outra língua que não o português e ainda Proporção Etnia Cigana – referente à proporção de crianças na organização que é de origem cigana. Inicialmente cada item foi avaliado numa escala de 5 pontos (variando de 1 – quase nenhuma a 5 – quase todas). Cada variável foi novamente recodificada procedendo-se a uma atribuição do valor 0 às escolas com uma diversidade inferior a 50%, e do valor 1 aos contextos onde a diversidade se revela superior a 50%.

O agrupamento destas variáveis deu origem a uma nova variável composta – Diversidade na Escola, que representava o nível de diversidade da instituição. Ao considerar os resultados das quatro variáveis previamente mencionadas, constata-se que quando a escola apresentava pequenas proporções (<50%) de ciganos, migrantes, ensino inferior e noutro idioma, ou no máximo uma proporção maior para apenas um dos indicadores, a escola seria classificada como de baixa diversidade. Por outro lado, se a maioria (mais de 50%) da população do contexto era de pelo menos dois dos indicadores (outra formação cultural que não o português, de pais com baixa escolaridade ou baixo rendimento, falava outra língua que o português em casa e as famílias ciganas), este seria considerado como tendo alta diversidade. Estatisticamente, atribuiu-se o valor 0 aos contextos com baixa diversidade e o valor 1 aos que apresentam uma diversidade multicultural elevada.

2.3.7. Considerações Éticas

A versão final do questionário apresenta, desde logo, uma página dedicada ao formulário de consentimento onde se pretende dar a conhecer ao participante uma breve descrição do projeto e o respetivo propósito do instrumento em questão, informação acerca da duração e caráter voluntário da participação, do tratamento anónimo e confidencial que será dado aos dados bem como a possibilidade de vir a consultar um sumário dos resultados finais. O preenchimento deste formulário de consentimento permite ao participante confirmar que leu e compreendeu toda a informação previamente descrita. O instrumento compreende ainda um conjunto de questões sociodemográficas sobre a idade; sexo; nacionalidade; país de nascimento; país de nascimento da mãe e do pai; língua materna; o nível mais alto de educação completo; a profissão atual e o tipo de instituição onde trabalha.

2.4. Análise de Dados

Primeiramente foram analisadas as estatísticas descritivas para todas as variáveis do estudo. Posteriormente, para dar resposta aos objetivos propostos e assim entender as associações entre todas as variáveis de interesse, foram computadas correlações.

3. Resultados

3.1. Descritivas

O Quadro 3 apresenta as médias relativas às crenças sobre a diversidade e práticas multiculturais. De um modo global, verifica-se a existência de atitudes favoráveis relativamente ao Multilinguismo e às Práticas Multiculturais. Relativamente às Crenças de Assimilação, a média situa-se próximo do ponto médio da escala, o que corresponde a um grau de concordância de indecisão.

Quadro 3. *Estatísticas Descritivas das Variáveis: Crenças de Assimilação, Crenças Multilingue e Práticas Multiculturais*

	Descritivas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Crenças de Assimilação	3.11	.88	1.25	5.00
Crenças Multilingue	3.68	.90	1.00	5.00
Práticas Multiculturais	3.52	.79	1.55	4.82

Quando correlacionadas entre si, apenas se verifica uma única associação estatisticamente significativa entre as Crenças Multilingue e de Assimilação. Esta, por sua vez, indica que quanto mais elevados forem os valores das Crenças de assimilação dos participantes, menores serão as suas Crenças acerca do multilinguismo ($r = -.320, p = .002$).

Posteriormente, as Crenças de diversidade e as Práticas Multiculturais foram correlacionadas com a diversidade presente no contexto educativo. Os resultados são apresentados no quadro seguinte.

Quadro 4. *Coefficiente de Correlação de Pearson entre Crenças de Assimilação, Crenças Multilingue, Práticas Multiculturais e a Proporção Migrante, Proporção Baixo Rendimento, Proporção Língua Minoritária, Proporção Etnia Cigana e Diversidade na Escola*

	Crenças de Assimilação	Crenças Multilingue	Práticas Multiculturais
Proporção Migrante	.068	-.276**	-.378**
Proporção Baixo Rendimento	-.189	.025	-.164

Proporção Língua minoritária	.090	-.306**	-.099
Proporção Etnia cigana	.035	-.239*	-.152
Diversidade na escola	.062	-.250*	-.240

* $p < .05$; ** $p < .01$

Como se verifica no Quadro 4, apesar das atitudes favoráveis em relação à multiculturalidade, quando o contexto apresenta uma grande diversidade cultural verifica-se uma tendência negativa para com as Crenças Multilingue e respetivas Práticas Multiculturais.

3.2. Vinheta 1 – Multilinguismo e Assimilação Linguística

Foi apresentada a seguinte vinheta:

“No início do ano escolar, duas crianças (ciganas), Sandro e Romina, começaram a frequentar o ensino pré-escolar. Durante uma brincadeira, estas crianças de 4 anos usam bonecos de animais numa situação de faz-de-conta. As crianças usam a sua língua materna (uma mistura de português e romanó) e a língua portuguesa (sem mistura) de forma alternada enquanto brincam em conjunto.”

Para a situação descrita na Vinheta 1, foram apresentadas aos participantes uma série de ações que estes poderiam ou não adotar – relacionadas, quer com atitudes favoráveis ao multilinguismo, quer com atitudes representativas de assimilação linguística. Desta forma, são apresentados, no quadro seguinte, os resultados relativos à percentagem de participantes que optaria por realizar cada uma das ações mencionadas. De uma forma global, a grande maioria dos participantes optaria por colocar em prática as ações que representam atitudes favoráveis ao multilinguismo. Por exemplo, da totalidade de participantes que respondeu, 86% optaria por entrar na brincadeira e mostrar interesse em conhecer a língua materna; 61.3% optaria por conversar usando inclusive algumas palavras na língua materna da criança e ainda 59.1% respeitaria o uso da língua materna na brincadeira e o contínuo da mesma nestas condições. Por outro lado, ainda que tendo sido a ação que obteve a menor percentagem de adoção por parte dos participantes, “Aproximar-me-ia das crianças e encorajá-las-ia a falar mais português (sem misturas)” foi um item igualmente escolhido por

36.6% dos participantes, traduzindo uma postura conservadora da cultura linguística dominante.

Quadro 5. *Percentagem de Respostas Positivas aos Itens da Vinheta 1*

Vinheta Multilinguismo e Assimilação linguística	Faria
Entraria na brincadeira e mostraria interesse na sua língua materna (uma mistura de português e romanó).	86%
Observaria a situação e ouviria a sua conversa de forma discreta.	78.5%
Encorajaria uma criança com outra matriz linguística a juntar-se à brincadeira e observaria o que acontece.	75.3%
Conversaria com elas acerca da sua brincadeira usando algumas palavras de romanó para reconhecer a sua língua materna.	61.3%
Não faria nada que interrompesse a sua brincadeira.	59.1%
Se conseguisse falaria com as crianças na sua língua materna.	55.9%
Entraria na brincadeira e encorajá-los-ia a falarem mais português (sem misturas) para desenvolverem um domínio maior do português.	54.8%
Perguntaria às crianças o porquê de estarem a utilizar a sua língua materna e o português.	37.6%
Aproximar-me-ia das crianças e encorajá-las-ia a falar mais português (sem misturas).	36.6%

Nota

A amarelo encontram-se seleccionados os itens que correspondem ao Domínio Multilinguismo; e a laranja os itens que correspondem ao Domínio Assimilação Linguística.

De seguida, procedeu-se à análise das correlações entre o Domínio Multilinguismo e o Domínio Assimilação Linguística e as Crenças de Assimilação, Crenças Multilingue e Práticas Multiculturais (cf. Quadro 6).

Quadro 6. *Coeficiente de Correlação de Pearson entre Domínio Multilinguismo e Domínio Assimilação Linguística e as Crenças de Assimilação, Crenças Multilingue e Práticas Multiculturais*

Vinheta: Domínio Multilinguismo	Vinheta: Domínio Assimilação Linguística
------------------------------------	---

Crenças de Assimilação	-.222*	.389**
Crenças Multilingue	.437**	-.171
Práticas Multiculturais	.220	-.019

* $p < .05$; ** $p < .01$

No Quadro 6 encontram-se expostas as correlações entre as Crenças de Assimilação, Crenças Multilingue e Práticas Multiculturais e os domínios Multilinguismo e Assimilação linguística. Quando os participantes apresentam valores elevados nas Crenças de assimilação verifica-se o aumento da tendência para desvalorizar o multilinguismo ($r = -.222$, $p = .036$) e, desta forma, conferir supremacia à língua dominante, que se traduz na associação positiva obtida com o domínio Assimilação linguística ($r = .389$, $p < .001$). Os resultados indicaram ainda que quanto mais elevados forem os valores de Crenças Multilingue dos participantes mais estes terão tendência a adotar atitudes favoráveis para com o multilinguismo ($r = .437$, $p < .001$).

Quando correlacionados os domínios Multilinguismo e Assimilação linguística com as variáveis que indicam a presença de um contexto rico em diversidade multicultural nomeadamente no que diz respeito à proporção de crianças de origem cultural diferente da portuguesa, crianças pertencentes a famílias de baixo nível educacional ou económico, crianças que falam outra língua que não o português e ainda crianças de origem cigana, não foram obtidas associações estatisticamente significativas.

3.3. Vinheta 2 – Identidade Cultural

Foi apresentada a seguinte vinheta:

«João (de origem portuguesa) e Dimitri (de origem ucraniana) estão à bulha: Dimitri diz que é português, João diz que como ele nasceu na Ucrânia, ele é ucraniano. Dimitri chora: “Sou português!”»

Para a situação descrita na Vinheta 2, foram apresentadas aos participantes uma série de ações que estes poderiam ou não adotar – relacionadas com atitudes promotoras do desenvolvimento do conceito de identidade cultural. Desta forma, são apresentados, na tabela seguinte, os resultados relativos à percentagem de participantes que optaria por realizar cada uma das ações mencionadas. De uma forma global, a grande maioria dos

participantes optaria por colocar em prática as ações que representam formas de promover a reflexão acerca da complexidade que o conceito de identidade pode assumir. Por exemplo, da totalidade de participantes que respondeu, 81.7% procurariam trocar visões sobre o assunto, 80.6% encorajariam o grupo a refletir sobre a complexidade da identidade e ainda 74.2% incentivariam as duas crianças a discutirem juntas as suas semelhanças e diferenças. Por outro lado, a ação “Falaria com o Dimitri, fazendo-o compreender que uma vez que ele nasceu na Ucrânia, o João tinha razão em dizer que ele é ucraniano.” foi aquela que obteve a menor percentagem de adoção por parte dos participantes (36.6%).

Quadro 7. *Percentagem de Respostas Positivas aos Itens da Vinheta 2*

Vinheta Identidade Cultural	Faria
Usaria este assunto para discutir com as crianças o que é a identidade (cultural) e para trocar visões sobre este assunto.	81.7%
Encorajaria todo o grupo a refletir sobre o facto da nossa identidade ser múltipla e complexa, construída sobre, mas não exclusivamente limitada às nossas origens culturais.	80.6%
Aceitaria a afirmação do Dimitri de se considerar português, mas, ao mesmo tempo, desenvolveria atividades para que ele também aceitasse e valorizasse as suas raízes ucranianas.	76.3%
Encorajaria as duas crianças a discutirem juntas as suas semelhanças [e diferenças].	74.2%
Aceitaria a afirmação de Dimitri sobre considerar-se português uma vez que ele vive agora em Portugal e falaria com o João convidando-o a aceitar também.	63.4%
Falaria com o Dimitri, fazendo-o compreender que uma vez que ele nasceu na Ucrânia, o João tinha razão em dizer que ele é ucraniano.	36.6%

Seguidamente, procedeu-se à análise das correlações entre os diferentes itens da Vinheta 2 – Identidade Cultural e as Crenças de Assimilação, Crenças Multilingue e Práticas Multiculturais (cf. Quadro 8).

Quadro 8. *Coeficiente de Correlação de Pearson entre os Itens da Vinheta 2 – Identidade Cultural e as Crenças de Assimilação, Crenças Multilingue e Práticas Multiculturais*

	Crenças de Assimilação	Crenças Multilingue	Práticas Multiculturais
--	------------------------	---------------------	-------------------------

Usaria este assunto para discutir com as crianças o que é a identidade (cultural) e para trocar visões sobre este assunto.	-.061	-.075	.339*
Encorajaria todo o grupo a refletir sobre o facto da nossa identidade ser múltipla e complexa, construída sobre, mas não exclusivamente limitada às nossas origens culturais.	-.065	-.035	-.027
Aceitaria a afirmação do Dimitri de se considerar português, mas, ao mesmo tempo, desenvolveria atividades para que ele também aceitasse e valorizasse as suas raízes ucranianas.	-.165	.102	.216
Encorajaria as duas crianças a discutirem juntas as suas semelhanças [e diferenças].	.086	.153	.103
Aceitaria a afirmação de Dimitri sobre considerar-se português uma vez que ele vive agora em Portugal e falaria com o João convidando-o a aceitar também.	.216	-.004	.110
Falaria com o Dimitri, fazendo-o compreender que uma vez que ele nasceu na Ucrânia, o João tinha razão em dizer que ele é ucraniano.	.286*	.184	.108

* $p < .05$; ** $p < .01$

No Quadro 8 encontram-se expostas as correlações entre as Crenças de Assimilação, Crenças Multilingue e Práticas Multiculturais e os itens que fazem parte da Vinheta 2 – Identidade Cultural. Os resultados indicam que os participantes que apresentam valores mais elevados de Práticas Multiculturais serão aqueles que irão explorar mais com as crianças a

temática da identidade cultural ($r = .339, p = .024$). Por sua vez, quanto maiores forem os valores obtidos na escala de Crenças de Assimilação, maior será a tendência para que os participantes, numa situação semelhante, procurarem explicar a complexidade inerente à identidade cultural que cada um pode assumir ($r = .286, p = .012$).

O Quadro seguinte engloba as correlações obtidas entre todos os itens da Vinheta 2 – Identidade Cultural e as variáveis que indicam a diversidade cultural presente no contexto educativo numa forma global (Diversidade na Escola) e numa forma específica, no que concerne à proporção de crianças de origem cultural diferente da portuguesa, proporção de crianças pertencentes a famílias de baixo nível educacional ou económico (Proporção Baixo Rendimento), proporção de crianças que falam outra língua que não o português (Proporção Língua Minoritária), proporção de crianças de origem cigana (Proporção Etnia Cigana).

Quadro 9. *Coeficiente de Correlação de Pearson entre os Itens da Vinheta 2 e a Proporção Migrante, Proporção Baixo Rendimento, Proporção Língua Minoritária, Proporção Etnia Cigana e Diversidade na Escola*

	Proporção Migrante	Proporção Baixo Rendimento	Proporção Língua Minoritária	Proporção Etnia Cigana	Diversidade na Escola
Usaria este assunto para discutir com as crianças o que é a identidade (cultural) e para trocar visões sobre este assunto.	.051	-.045	.246*	.083	.095
Encorajaria todo o grupo a refletir sobre o facto da nossa identidade ser múltipla e complexa, construída sobre, mas não exclusivamente limitada às nossas origens culturais.	.194	-.049	.140	-.024	.137
Aceitaria a afirmação do Dimitri de se considerar português, mas, ao mesmo tempo, desenvolveria atividades para que ele também aceitasse e valorizasse as suas raízes ucranianas.	-.117	-.143	.009	-.289*	-.138

Encorajaria as duas crianças a discutirem juntas as suas semelhanças [e diferenças].	.167	-.166	.077	-.128	.060
Aceitaria a afirmação de Dimitri sobre considerar-se português uma vez que ele vive agora em Portugal e falaria com o João convidando-o a aceitar também.	-.019	-.101	.172	.056	.039
Falaria com o Dimitri, fazendo-o compreender que uma vez que ele nasceu na Ucrânia, o João tinha razão em dizer que ele é ucraniano.	-.198	-.234*	.031	-.306**	-.286*

* $p < .05$; ** $p < .01$

Os resultados do Quadro 9 indicam que, num contexto onde exista uma elevada diversidade ($r = -.286$, $p = .015$), nomeadamente uma grande proporção de crianças pertencentes a famílias de baixo nível educacional ou económico ($r = -.234$, $p = .045$) e ainda uma grande proporção de crianças de origem cigana ($r = -.306$, $p = .009$), os participantes tinham menos tendência a explicar a complexidade que a identidade cultural pode assumir.

Além disso, quando o contexto apresenta uma proporção elevada de crianças de origem cigana, os participantes aceitaram a realidade da múltipla identidade cultural, contudo tinham menos tendência para desenvolver atividades que permitissem o reconhecimento da sua cultura de origem ($r = -.289$, $p = .013$; cf. Quadro 9). Além disto, os participantes que faziam parte de um contexto com elevada proporção de crianças que falam outra língua que não o português, procuraram usar o assunto expresso para explorar a temática da identidade cultural com as crianças ($r = .246$, $p = .035$; cf. Quadro 9).

3.4. Envolvimento Parental

O Quadro 10 apresenta as médias relativas aos Valores Partilhados e a Assimetria de Poder encontrados na relação da escola com os pais. De um modo global, observa-se uma

tendência para discordar de uma postura assimétrica, de desvalorização dos pais na tomada de decisão, acompanhada de um grau de indecisão nas questões que refletem a existência de sintonia entre os ideais partilhados por pais e educadores.

Quadro 10. *Médias (M), desvios padrão (DP), mínimos e máximos para a escala Valores Partilhados e Assimetria de Poder*

	Descritivas			
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Valores Partilhados	3.37	.84	1.67	5.00
Assimetria de Poder	2.25	.93	1.00	4.67

Posteriormente, os Valores partilhados e a Assimetria de Poder foram correlacionados com a diversidade presente no contexto educativo. Os resultados são apresentados no quadro seguinte.

Quadro 11. *Coefficiente de Correlação de Pearson entre os Valores Partilhados e Assimetria de Poder e a Proporção Migrante, Proporção Baixo Rendimento, Proporção Língua Minoritária, Proporção Etnia Cigana e Diversidade na Escola*

	Valores Partilhados	Assimetria de Poder
Proporção Migrante	-.111	-.186
Proporção Baixo Rendimento	-.342**	-.068
Proporção Língua Minoritária	.142	-.037
Proporção Etnia Cigana	-.291*	-.132
Diversidade na Escola	-.179	-.148

* $p < .05$; ** $p < .01$

Os resultados acima representados indicam que os participantes que faziam parte de um contexto com uma grande quantidade de crianças pertencentes a famílias de baixo nível educacional ou económico ($r = -.342$, $p = .005$) ou de origem cigana, evidenciaram uma menor partilha de valores com os pais das suas crianças ($r = -.291$, $p = .019$).

3.5. Vinheta 3 – Contacto com os Pais

Foi apresentada a seguinte vinheta:

“Alguns dos pais com baixo nível socioeconómico não participam nas reuniões escolares. Também não comunicam com o professor acerca do progresso das suas crianças, mesmo quando o professor expressamente lhes pediu para o fazerem.”

Para a situação descrita na Vinheta 3, foram apresentadas aos participantes uma série de ações que estes poderiam ou não adotar – relacionadas com a forma como a escola, e em particular os educadores, se relacionam com os pais das crianças. Desta forma, são apresentados, na tabela seguinte, os resultados relativos à percentagem de participantes que optaria por realizar cada uma das ações mencionadas. Na globalidade, a grande maioria dos participantes optaria por colocar em prática as ações que representam diferentes estratégias para estabelecer contacto com as famílias, traduzindo assim o interesse em fazê-lo. Por exemplo, da totalidade de participantes que respondeu, 83.9% procurariam comunicar pessoalmente com cada família e arranjar reuniões de acordo com as suas necessidades, 81.7% discutir com outros colegas sobre formas de chegar às famílias e ainda 71% pediriam a alguém da mesma comunidade para atuar como um mediador. Por outro lado, as ações que representam uma atitude de pouco envolvimento e interesse em contactar com as famílias foram as que obtiveram as percentagens de resposta mais baixas, sendo que o item “Não faria nada, uma vez que estas famílias trabalham normalmente muitas horas e não têm tempo para se envolverem na escolarização das crianças” foi aquele que um menor número de participantes optaria por adotar (1.1%).

Quadro 12. *Percentagem de Respostas Positivas aos Itens da Vinheta 3*

Vinheta Contacto com os Pais	Faria
Comunicaria pessoalmente com cada família e arranjaria reuniões de acordo com as suas necessidades.	83.9%
Discutiria com outros colegas ou especialistas para procurar conselhos sobre como chegar a estas famílias.	81.7%
Pediria a alguém da mesma comunidade para atuar como um mediador.	71%
Perguntaria à criança porque é que os seus pais não vêm às reuniões escolares.	46.2%

Não faria nada, uma vez que com tanto trabalho que tenho não consigo arranjar tempo e/ou energia para envolver estas famílias.	3.2%
Não faria nada, porque estas famílias não parecem dar muita importância à escolarização formal.	2.2%
Não faria nada, uma vez que estas famílias trabalham normalmente muitas horas e não têm tempo para se envolverem na escolarização das crianças.	1.1%

Seguidamente, procedeu-se à análise das correlações entre os diferentes itens da Vinheta 3 – Contacto com os Pais e as Crenças de Assimilação, Crenças Multilingue e Práticas Multiculturais (cf. Quadro 13).

Quadro 13. *Coeficiente de Correlação de Pearson entre os Itens da Vinheta 3 e as Crenças de Assimilação, as Crenças Multilingue e as Práticas Multiculturais*

	Crenças Assimilação	Crenças Multilingue	Práticas Multiculturais
Comunicaria pessoalmente com cada família e arranjaria reuniões de acordo com as suas necessidades.	-.040	-.088	.462**
Discutiria com outros colegas ou especialistas para procurar conselhos sobre como chegar a estas famílias.	-.095	.139	.054
Pediria a alguém da mesma comunidade para atuar como um mediador.	.091	-.092	.095
Perguntaria à criança porque é que os seus pais não vêm às reuniões escolares.	.225*	-.114	.034
Não faria nada, uma vez que com tanto trabalho que tenho não consigo arranjar tempo e/ou energia para envolver estas famílias.	.070	.047	-.035
Não faria nada, porque estas famílias não parecem dar muita importância à escolarização formal.	.101	-.241*	-.128

Não faria nada, uma vez que estas famílias trabalham normalmente muitas horas e não têm tempo para se envolverem na escolarização das crianças.	.141	-.144	-.138
---	------	-------	-------

* $p < .05$; ** $p < .01$

Os resultados expostos no Quadro 13 indicam que quanto maiores eram os valores das Crenças Multilingue dos participantes, mais estes tinham tendência a discordar que estas famílias não dão muita importância à escolarização formal ($r = -.241$, $p = .029$). Os participantes que apresentam valores elevados nas Crenças de Assimilação tratarão de perguntar às crianças o motivo pelo qual os seus pais não comparecem às reuniões ($r = .225$, $p = .043$). Além disto, foi possível constatar que os participantes que adotam mais Práticas Multiculturais serão aqueles que procurarão comunicar diretamente com as famílias ($r = .462$, $p = .001$; cf. Quadro 13).

O quadro seguinte engloba as correlações obtidas entre todos os itens da Vinheta 3 – Contacto com os Pais e as variáveis que indicam a diversidade cultural presente no contexto educativo.

Quadro 14. *Coefficiente de Correlação de Pearson entre os itens da Vinheta 3 e a Proporção Migrante, Proporção Baixo Rendimento, Proporção Língua Minoritária, Proporção Etnia Cigana e Diversidade na Escola*

	Proporção Migrante	Proporção Baixo Rendimento	Proporção Língua Minoritária	Proporção Etnia Cigana	Diversidade na Escola
Comunicaria pessoalmente com cada família e arranjaria reuniões de acordo com as suas necessidades.	-.098	-.119	-.100	.002	-.132
Discutiria com outros colegas ou especialistas para procurar conselhos sobre como chegar a estas famílias.	-.167	-.211	-.189	-.070	-.194
Pediria a alguém da mesma comunidade para atuar como um mediador.	.122	-.175	-.059	.099	.138

Perguntaria à criança porque é que os seus pais não vêm às reuniões escolares.	-.026	.106	-.022	.096	.032
Não fazia nada, uma vez que com tanto trabalho que tenho não consigo arranjar tempo e/ou energia para envolver estas famílias.	-.227*	.100	-.071	-.136	-.195
Não fazia nada, porque estas famílias não parecem dar muita importância à escolarização formal.	.118	.097	.261*	-.050	.104
Não fazia nada, uma vez que estas famílias trabalham normalmente muitas horas e não têm tempo para se envolverem na escolarização das crianças.	-.046	-.025	.164	-.003	.048

* $p < .05$; ** $p < .01$

Conforme indicado no Quadro 14, num contexto onde existe uma elevada proporção de crianças que falam outra língua que não o português, os participantes tendem cada vez mais a não fazer nada uma vez que estas famílias não parecem dar muita importância à escolarização formal ($r = .261$, $p = .021$). Por outro lado, quando o contexto possui uma grande proporção de crianças de origem cultural diferente da portuguesa, estes procuram arranjar tempo e energia para se envolverem com estas família ($r = -.227$, $p = .046$).

Quando correlacionados todos os itens da Vinheta Contacto com os Pais com os domínios Valores Partilhados e Assimetria de Poder, não foram obtidas associações estatisticamente significativas.

4. Discussão

O presente estudo examinou as relações entre as características multiculturais do contexto profissional – escola ou instituição socioeducativa – e as Crenças Culturais e Linguísticas destes mesmos profissionais, que envolvem as suas Crenças de Assimilação, Crenças Multilíngue e Práticas Multiculturais. Além disso, este estudo teve também como objetivo analisar se, de acordo com as perspectivas dos profissionais, as características multiculturais do contexto profissional se estariam associadas ao tipo de relação que estes estabelecem com os pais.

Este trabalho teve por base um questionário composto por dois formatos de resposta distintos: numa configuração mais comum – os itens de cada escala conceitual e, como medida inovadora – as vinhetas. Pretendeu-se compreender em que medida estes dois formatos permitiriam compreender as variações nas perspectivas dos profissionais que de outro modo poderiam não ser captadas.

4.1. O Contexto Culturalmente Diverso e as *Crenças Culturais e Linguísticas*

Duma forma geral os resultados obtidos indicaram que nos profissionais prevalecem atitudes positivas em relação à diversidade. Os dados vão ao encontro do que alguma da evidência empírica postula nomeadamente, os estudos que evidenciaram atitudes neutras ou positivas por parte dos professores em relação aos alunos minoritários, mostrando inclusive respeito e aceitação para com a diversidade cultural presente na sala de aula (Sakka, 2010; Youngs & Youngs, 2011). Os resultados fornecidos pelas Vinhetas fortalecem esta evidência na medida em que, também neste formato foram escolhidas as opções mais favoráveis ao multiculturalismo.

Relativamente às relações que poderão existir entre um contexto culturalmente diverso e as Crenças Culturais e Linguísticas dos profissionais, a literatura aponta que em salas de aula mais cultural ou linguisticamente diversas, os professores tendem a ter atitudes mais positivas (Byrnes et al., 1997; Flores & Smith, 2009; Sanders & Downer, 2012). Além disto, um estudo de Youngs e Youngs (2001) observou que a interação com uma população culturalmente diversa pode atuar como um preditor de atitudes positivas no trabalho com estudantes minoritários. Os resultados obtidos neste trabalho apontam igualmente para a existência de algumas relações entre as características culturalmente diversas do contexto

profissional e as Crenças Culturais e Linguísticas dos participantes, no entanto, estas tomam uma direção diferente daquela que a evidência empírica sugere.

4.1.1. Crenças Multilingue

Concretamente, a informação recolhida indica que, quando o contexto apresenta uma grande diversidade cultural, os participantes manifestaram uma tendência global negativa para com as Crenças Multilingue. A maior prevalência desta associação pode ser ilustrativa do confronto real com uma das exigências que a diversidade pode acarretar: a aprendizagem complexa de um novo idioma. Perante o desafio de responder a uma nova língua, o profissional enfrenta uma dificuldade concreta e palpável que lhe toca diretamente. Não exige um trabalho exclusivamente para com os alunos, mas um esforço redobrado de preparação pessoal.

4.1.2. Práticas Multiculturais

Relativamente às Práticas Multiculturais, foi unicamente encontrada uma associação que indica que, quando o contexto apresenta uma grande diversidade cultural, os participantes manifestaram uma tendência negativa para com as Práticas Multiculturais. Estes resultados são complementados com a informação recolhida nas Vinhetas onde, perante um contexto onde exista uma grande diversidade, nomeadamente uma elevada proporção de crianças pertencentes a famílias de baixo nível educacional e económico e crianças de origem cigana, os participantes tinham menos tendência a explicar a complexidade da identidade cultural. Além disso, quando o contexto era particularmente constituído por crianças de etnia cigana, os profissionais revelaram menos tendência a promover atividades que permitam reconhecer a cultura de origem.

Tendo em conta as atitudes favoráveis que os profissionais deste estudo têm revelado para com a diversidade seria de esperar que, de acordo com Perlman e colaboradores (2010), todos eles tivessem tendência a recorrer a uma maior variedade de modalidades de ensino para criar uma sala de aula positiva para a diversidade. Contudo, os resultados parecem indicar que os profissionais que têm um contacto direto com estes grupos minoritários têm uma tendência inferior para desenvolverem estratégias que vão ao encontro das necessidades específicas destas populações.

Apesar destas novas evidências, as relações observadas revelam alguma inconsistência – com a exceção da relação encontrada entre a Diversidade e o Multilinguismo que se manifestou como sendo mais consistente.

4.1.3. Crenças de Assimilação

O impacto das crenças dos profissionais também se fez sentir, nomeadamente quando os valores das Crenças de Assimilação dos participantes eram elevados, estes apresentavam menores Crenças Multilingues, havendo uma tendência para o desvalorizar e conferir supremacia à língua dominante. Este resultado subscreve as evidências empíricas que têm encontrado maioritariamente visões que apoiam a assimilação linguística do idioma de origem (Sakka, 2010), tendo inclusive alguns professores mencionado que o uso da língua materna dos alunos não constituiu uma característica positiva (Dooly, 2005).

A existência de algumas relações poderá ser um indicativo de que a diversidade é importante e impactante. Contudo, a inconsistência destas associações poderá estar a expor a complexidade do fenómeno e a indicar que este poderá estar dependente de muitos outros fatores. Neste sentido, além da coexistência de várias culturas importa ter em consideração o impacto que, por exemplo, as características individuais dos professores e o apoio prestado pela organização escola detêm sobre a forma como estes profissionais irão atuar.

4.2. O Contexto Culturalmente Diverso e o *Envolvimento Parental*

À semelhança do que acontece com as Crenças Culturais e Linguísticas, observam-se algumas relações entre a Diversidade e o Envolvimento Parental. No entanto, e mais uma vez, se impõe a complexidade do fenómeno e prevalece a inconsistência nas relações estudadas.

Neste estudo constatou-se que, na presença de uma maior diversidade, estes profissionais tendem a discordar de uma postura de Assimetria de Poder, isto é, valorizam o papel dos pais na tomada de decisão. O mesmo vai ao encontro do que um estudo de Hujala e colaboradores (2009) observou, onde os professores portugueses consideravam os pais como agentes ativos na participação e contribuição nos contextos educativos que os seus filhos frequentam. Apesar de reconhecerem o papel que os pais minoritários devem assumir, os resultados também revelaram que estes profissionais têm dúvidas perante a existência de sintonia entre os valores que estes partilham com os pais. Com efeito, num contexto

culturalmente diverso, os profissionais evidenciaram uma menor partilha de valores com os pais.

Indo ao encontro dos resultados anteriormente considerados, perante uma elevada proporção de crianças de línguas maternas minoritárias, os participantes tendem a envolver-se menos com as famílias, ao contrário do que se verifica quando a proporção elevada pertence a crianças de culturas diferentes, com as quais estes já procuram arranjar tempo e energia para se envolverem com as famílias. O desafio da aprendizagem de uma nova língua parece impor constantemente uma barreira ao envolvimento, quer com as crianças, quer com as famílias das mesmas.

A Diversidade apresenta-se assim como um desafio acrescido ao Envolvimento Parental. Mas, uma vez que as relações não são suficientemente fortes nem consistentes, os resultados sugerem que o envolvimento parental poderá estar ainda dependente de outros fatores, como as perceções dos professores sobre a capacidade dos pais minoritários, as suas crenças na eficácia do envolvimento dos pais, a sua autoeficácia na efetividade do ensino, facilidade de comunicação e comunicação positiva, existência de políticas e liderança escolar e os recursos escolares que poderão condicionar o sucesso desta parceria (Kim, 2009).

Apesar das atitudes se terem revelado, de uma forma geral, relativamente favoráveis, no que concerne ao envolvimento com os pais estas não assumem um carácter tão positivo quanto aquele que apresentam nas Crenças Multilíngue e Práticas Multiculturais. Denota-se que existe algum respeito e consideração para com as famílias minoritárias, ainda assim, não ao mesmo nível daquele que possuem para com as crianças. O mesmo sugere que, ao nível da relação com os pais, será necessário um trabalho ainda maior quando o contexto envolvente é caracterizado por um cenário tão exigente.

4.3. Vinhetas

Neste estudo, os resultados obtidos permitem reconhecer a pertinência e a utilidade do recurso a este novo formato de resposta. Ao surgirem como um complemento dos itens do questionário, as Vinhetas permitiram aceder a uma informação mais detalhada sobre a perspetiva dos participantes e, deste modo, possibilitaram uma maior compreensão sobre as práticas que estes adotariam perante uma possível situação real onde impera a necessidade de encarar e lidar com a diversidade.

4.4. Implicações do Estudo

Os resultados revelam que a diversidade tem uma influência perante as Crenças, Práticas e o Tipo de Relação que possibilitam entre pais e profissionais. No entanto, esta relação parece não ser forte o suficiente para atuar de forma isolada. Importa ter em consideração a influência dos vários fatores implicados neste cenário e, sobretudo, que a existência de um contexto profissional culturalmente diverso poderá revelar-se tanto um risco, como uma oportunidade para os profissionais da educação. Se, por um lado, o contacto com a multiculturalidade poderá potenciar atitudes mais positivas para com os grupos minoritários, por outro lado, a exposição superficial a um contexto intercultural poderá estar a reforçar estereótipos (Perlman, Kankesan, & Zhang, 2010). Neste sentido, deverá preparar-se devidamente os profissionais que se deparam com uma realidade que é, nos dias de hoje, inevitável.

Para aumentar a noção dos professores acerca do papel crítico das diferentes línguas e culturas na vida de uma população estudantil cada vez mais diversificada, é notória a necessidade de criar e implementar políticas e programas de formação de professores que destaquem as vantagens da manutenção da língua de origem e que englobem, juntamente com estratégias para o ensino de novos currículos, as necessidades dos professores emergentes da sala de aula multicultural dos dias de hoje (Lee & Oxelson, 2006; Sakka, 2010). Mais do que preparar os professores, estes precisam de adquirir a confiança necessária para ensinarem eficazmente alunos com antecedentes culturais diferentes dos seus (Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, & Kunter, 2015).

Além disto, existem inúmeras barreiras que impedem o envolvimento das famílias minoritárias com a escola. Contudo, é necessário realizar um processo de conscientização social acerca da posição social e económica de cada família, das dificuldades que ela carrega e das necessidades que daí advém para que os profissionais possam estabelecer um compromisso de resposta para com as mesmas (López, Scribner, & Mahitivanichcha, 2001). A sensibilização dos profissionais neste sentido implica que estes apresentem uma prévia visão positiva acerca da diversidade e das exigências que ela envolve e, para tal, a realização de cursos de diversidade cultural poderá ser uma boa forma de influenciar positivamente muitas das atitudes dos professores em pré-serviço e em serviço, em relação a estas questões (DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2005). Além disto, as intervenções destinadas a ajudar os pais desfavorecidos a obter mais capital social, como as habilidades nos padrões parentais, de linguagem e de comunicação, foram igualmente bem-sucedidas, resultando num maior

envolvimento com as escolas. (Kim, 2009). Uma vez que a investigação sugere que a participação dos pais geralmente melhora a autoestima do aluno, as relações entre pais e filhos e ainda ajuda os pais a desenvolver atitudes positivas em relação às escolas (Brown, 1989), ambas as partes devem procurar esforçar-se para alcançar o sucesso desta parceria.

4.5. Limitações do Estudo e Considerações para Pesquisas Futuras

Os resultados deste estudo apresentam algumas limitações que deverão ser tidas em consideração e abordadas em investigações futuras.

A primeira limitação diz respeito à amostra que, além de ser constituída por um número reduzido de participantes ($n = 93$), foi circunscrita às zonas urbanas do Porto e Lisboa. A amostra não se revela representativa da população portuguesa, posto isto, os resultados apresentados e discutidos não poderão ser generalizados. Para tal, futuros estudos deverão procurar recolher uma amostra maior e assegurar que todos os membros da população têm igual probabilidade de ser incluídos na mesma.

O presente estudo assume um carater transversal, decorrendo a obtenção dos dados num único momento temporal. Este procedimento impede o registo de possíveis mudanças que poderão ocorrer a nível pessoal em cada profissional e num nível mais geral, na organização escola. Assim sendo, seria importante que futuras investigações procurassem incluir diversos momentos de recolha e perceber a evolução dos elementos envolvidos e o impacto que isso coloca nas questões em estudo.

Por último, relembrando que a medida utilizada neste estudo foi um questionário de autorrelato, torna-se importante salientar o facto de que a este método de recolha podem estar associados fatores de distorção de resposta como ambiguidades, imprecisões ou desejabilidade social e a proteção da autoimagem que poderão afetar a confiabilidade dos dados. Para evitar esse risco, investigações futuras deverão recorrer a outros métodos de recolha, como a observação direta; e ainda incluir no estudo a opinião de outros informantes, nomeadamente alunos, coordenadores e pais que possibilite a análise das perspetivas das várias partes envolvidas e assim garantir o acesso a uma informação mais detalhada e completa sobre o tema.

5. Referências Bibliográficas

- Aguiar, C., Anders, Y., Barnes, J., Broekhuizen, M., Cadima, C., Camacho, A., ... Zurloni, V. (2017). *Theoretical framework: A brief integration of literature reviews by ISOTIS work packages*. Disponível via ISOTIS em http://www.isotis.org/wp-content/uploads/2017/05/D2.1_Report20170428.pdf
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 290-305.
- Berry-Cabán, C. S. (1983). Parent–community involvement: The effects of training in a public school bilingual education program. *Small Group Behavior*, 14(3), 359-368.
- Bonal, X. (2006). Reconfigurações: Escola e Estado e Novas Definições de Mudança Social. Em A. M. Magalhães, S. R. Stoer, F. Antunes, F. Rodrigues, R. Dale, S. Robertson, & X. Bonal, *Reconfigurações - Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização* (pp. 89-114). PROFEDIÇÕES, Lda.
- Byrnes, D. A., Kiger, G., & Manning, M. L. (1997). Teachers' attitudes about language diversity. *Teaching and Teacher Education*, 13, 637-644. doi: 10.1016/S0742-051X(97)80006-6
- DeCastro-Ambrosetti, D., & Cho, G. (2005). Do parents value education? Teachers' Perceptions of Minority Parents. *Multicultural*, 13(2), 44-46.
- Dooly, M. (2005). How Aware are They? Research into Teachers' Attitudes about Linguistic Diversity. *Language Awareness*, 14(2-3), 97-111. doi:10.1080/09658410508668827
- Eisenstadt, S. N. (2013). Chapter 5: Contemporary Globalization and New Civilizational Formations. Em J. Sheffield, A. Korotayev, & G. Leonid , *Globalization: Yesterday, Today and Tomorrow* (pp. 111-121). Emergent Publications.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81, 81-120. doi: 10.1207/S15327930pje8102_5
- Flores, B. B., & Smith, H. L. (2009). Teachers' Characteristics and Attitudinal Beliefs About Linguistic and Cultural Diversity. *Bilingual Research Journal*, 31(1-2), 323-358. doi:10.1080/15235880802640789

- Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2018). Teaching in ethnically diverse classrooms: Examining individual differences in teacher self-efficacy. *Journal of School Psychology, 67*, 134-147.
- Goodwin, A. L. (2002). Teacher Preparation and the Education of Immigrant Children. *Education and Urban Society, 34*(2), 156–172. doi:10.1177/0013124502034002003
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs diferentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education, 48*, 44-55
- Hillmert, S. (2013). Links between immigration and social inequality in education: A comparison among five European Countries. *Research in Social Stratification and Mobility, 32*, 7-23.
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M. F., Veisson, M., & Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*(1), 57-76.
- ISOTIS. (n.d.) Inclusive Education and Social Support To Tackle Inequalities in Society. Disponível em <http://www.isotis.org/portuguese/>
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review, 4*, 80-102.
- Laszlo, E. (2013). Chapter 7: Culture and the Sustainability of the Global System. Em J. Sheffield, A. Korotayev, & L. Grinin, *Globalization: Yesterday, Today and Tomorrow* (pp. 137-146). Emergent Publications.
- Lee, J. S., & Oxelson, E. (2006). "It's Not My Job": K-12 Teacher Attitudes Toward Student's Heritage Language Maintenance. *Bilingual Research Journal, 30*(2), 453-477. doi:10.1080/15235882.2006.10162885
- López, G. R., Scribner, J. D., & Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining Parental Involvement: Lessons From High-Performing Migrant-Impacted Schools. *American Educational Research Journal, 38*(2), 253-288.
- Majhanovich, S. (2016). Introduction: Educational Development and Education Systems in a Globalized World. Em M. A. Geo-JaJa, & S. Majhanovich, *Effects of Globalization on Education Systems and Development: Debates and Issues* . Sense Publishers.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264266490-en

- OECD. (2018). *PISA 2015 Results in Focus*. Disponível via OECD em <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Peña, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implication. *The Journal of Educational Research*, 94, 42–54.
- Perlman, M., Kankesan, T., & Zhang, J. (2010). Promoting diversity in early child care education. *Early Child Development and Care*, 180(6), 753-766. doi:10.1080/03004430802287606
- Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 98-123.
- Sanders, K., & Downer, J. (2012). Predicting acceptance of diversity in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 503-511. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.12.001
- Slot, P., Romijn, B., Cadima, J., Nata, G. & Wyslowska, O., (2018). *T5.3 Internet survey among staff working in formal and informal (education) sectors in ten European countries*. Disponível via ISOTIS em http://www.isotis.org/wp-content/uploads/2019/06/ISOTIS_D5.3-Internet-survey-among-staff.pdf
- Slot, P., Halba, B., & Romijn, B. (2017). *The role of professionals in promoting diversity and inclusiveness*. Disponível via ISOTIS em http://isotis.org/wp-content/uploads/2017/04/ISOTIS_D5.1-The-role-of-professionals-in-promoting-diversity-and-inclusiveness.pdf
- Sohn, S., & Wang, X. C. (2006). Immigrant parents' involvement in American schools: Perspectives from Korean mothers. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 125-132.
- Terrill, M. M., & Mark, D. L. (2000). Preservice Teachers' Expectations for Schools With Children of Color and Second-Language Learners. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 149 – 155
- Young, A. (2014). Working with super-diversity in Strasbourg pre-schools: Strengthening the role of teaching support staff. *European Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 27-52.
- Youngs, C. S., & Youngs, G. A. (2001). Predictors of Mainstream Teachers' Attitudes Toward ESL Students. *Tesol Quarterly*, 35(1), 97-117.

Diversidade Cultural na Educação: Crenças Culturais e Linguísticas e Envolvimento Parental dos Profissionais

Bruna Raquel Couto Monteiro

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

